

**De invloed van scaffolding op de emotionele betrokkenheid: een observatie-instrument
voor het didactisch handelen van de leerkracht bij kinderen met een
onderwijzorgbehoefte**

Fleur Jonkhof (S5172624)

Begeleider en eerste beoordelaar: S. van der Steen

Tweede beoordelaar: S. Houwen

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (GMW)

Bachelor Pedagogische wetenschappen

PABA-A412

6 juni 2025

Aantal woorden: 6080

Summary

Inclusive education is advocated as a right for all students, yet it appears to be difficult to achieve for students with special educational need. Inclusive education impacts the level of students' perceived involvement, which arises through interactions and can therefore be influenced by teacher behaviour. This study focuses on students' emotional involvement and teacher scaffolding. The research question is: "To what extent can teacher scaffolding and the emotional involvement of students with special educational needs be measured in a classroom setting, and to what extent does teacher scaffolding affect the emotional involvement of these students?". A design study was conducted in which literature research was performed to design the coding book and derive observational items. A pilot study was conducted to test the instrument using a video recording. Within the construct of emotional involvement, both positive emotions and social involvement were incorporated into the instrument. To capture scaffolding, the instrument includes didactic support and participation-oriented support. Inter-rater reliability was assessed, with acceptable agreement defined as at least four out of six raters providing consistent scores. Correlation analysis revealed a significant positive relationship between emotional involvement and scaffolding. However, since Spearman's Rho indicated a moderate correlation, these findings should be interpreted cautiously, and further research is needed to clarify the nature of the relationship between these variables.

Inleiding

Internationaal is er steeds meer aandacht voor inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs wordt gepromoot als recht voor alle leerlingen (Kefallinou, 2022). Sinds de invoering van de Wet passend Onderwijs in 2014 hebben scholen een zorgplicht. Dit betekent dat zij elke leerling een zo passend mogelijke vorm van onderwijs moeten aanbieden, ook als de leerling extra ondersteuningsbehoeften nodig heeft (Wet Passend Onderwijs | Nederlands Jeugdinstituut, z.d.). Een leerling die extra ondersteuningsbehoeften nodig heeft is een leerling met “leer- en/of gedragsproblemen en/of beperkingen van lichamelijke en/of zintuiglijke aard die het volgen van onderwijs bemoeilijken” (Smeets & Rispens, 2008, p. 9). Inclusief onderwijs blijkt in de realiteit moeilijk te realiseren voor leerlingen met een onderwijszorgbehoefte (Geveke et al., 2023). Scholen ondervinden moeilijkheden bij het passend maken van het onderwijsaanbod en de onderwijsondersteuning. Het aanbod is vaak niet voldoende en er wordt uitgegaan van het standaard aanbod van de school (Van Der Linden et al., 2017). Een andere oorzaak is een tekort aan kennis en bekwaamheid van leerkrachten, professionalisering speelt dus een rol. Hoe hoger het niveau van professionalisering van leerkrachten, hoe beter zij in staat zijn om passende ondersteuning te bieden (Ledoux et al., 2020).

Inclusief onderwijs

Onderzoek toont aan dat inclusief onderwijs voordelen oplevert op korte en lange termijn voor de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen (Hehir et al., 2016). Inclusief onderwijs heeft een positieve invloed op de sociale ontwikkeling, sociale acceptatie en onderwijsresultaten van leerlingen met een onderwijszorgbehoefte (Buckley et al., z.d.). Inclusief onderwijs leidt niet tot negatieve gevolgen voor leerlingen zonder onderwijszorgbehoefte. In tegendeel, om leerlingen met een onderwijszorgbehoefte een passende plek aan te bieden moeten scholen een beter begrip ontwikkelen van de individuele

sterke punten en behoeften van elke leerling, en daarmee leidt inclusief onderwijs dus tot voordelen voor alle leerlingen (Hehir et al., 2016). In een inclusieve onderwijssetting zijn leerkrachten beter in het aanpassen van het lesmateriaal aan het niveau van de individuele leerling. Dit betekent dat leerlingen lesstof krijgen die voor hen uitdagend is, wat ervoor kan zorgen dat leerlingen zich meer betrokken voelen (Volman, 2011). Inclusief onderwijs stimuleert sociale interactie, er wordt samen en van elkaar geleerd. Door sociale interactie worden vaardigheden als empathie geleerd wat de sociale ontwikkeling bevordert en dus ook voordelen oplevert voor na de schoolperiode. Inclusief onderwijs kan er ook voor zorgen dat leerlingen zich meer geaccepteerd en gewaardeerd voelen, wat van invloed is op de mate van ervaren betrokkenheid van leerlingen. Leerlingen die betrokkenheid ervaren op school vertonen minder risicogedrag, minder agressief gedrag en hebben minder kans om voortijdig de school te verlaten (Volman, 2011).

Emotionele betrokkenheid

Inclusief onderwijs heeft dus invloed op de mate van ervaren betrokkenheid van leerlingen. Betrokkenheid is een resultaat dat door interactie tussen mensen en omgeving ontstaat (Volman, 2011). Er wordt onderscheid gemaakt tussen drie vormen van betrokkenheid, namelijk: gedragsmatige-, emotionele- en cognitieve betrokkenheid (Volman, 2011). In dit onderzoek zal worden gefocust op de emotionele betrokkenheid van een leerling met een onderwijszorgbehoefte. Emotionele betrokkenheid heeft te maken met de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met de school, zich prettig voelen in de klas en of ze met plezier aan opdrachten werken (Volman, 2011). Leerlingen die zich verbonden voelen met de school voelen zich over het algemeen meer geaccepteerd, opgenomen, gerespecteerd en gewaardeerd (Rangvid, 2018). Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen die betrokkenheid ervaren op school minder risicogedrag vertonen, minder agressief zijn, minder kans lopen om voortijdig de school te verlaten, hogere academische prestaties laten zien,

hogere aanwezigheidspercentages hebben en minder antisociaal gedrag vertonen (Cheng et al., 2024; Rangvid, 2018; Volman, 2011).

Betrokkenheid van leerlingen op school heeft zowel emotionele componenten die te maken hebben met erbij willen horen, welzijn op school, waarde van leren en identificatie met school, als gedragscomponenten die te maken hebben met inspanning, motivatie en deelname in de klas en op school (Rangvid, 2018). Volgens Skinner et al. (2008) omvat emotionele betrokkenheid de emoties plezier, enthousiasme, interesse, tevredenheid, trots, vitaliteit en levenslust. Het tegenovergestelde van emotionele betrokkenheid is emotionele ontevredenheid. Volgens Skinner et al. (2008) wordt emotionele ontevredenheid gekenmerkt door emoties als verveling, desinteresse, frustratie/woede, verdriet, bezorgdheid/angst, schaamte en zelfkritiek. Emotionele betrokkenheid bevat dus positieve emoties, die een drijfveer lijken te zijn voor de betrokkenheid van leerlingen bij leeractiviteiten, de klas en de school (Skinner et al., 2008).

Scaffolding

Omdat betrokkenheid een resultaat is van interactie kan het worden beïnvloed door het gedrag van leerkrachten, het schoolklimaat, ouders en leeftijdsgenoten (Rangvid, 2018). Leerlingen die goede relaties hebben met leerkrachten voelen zich meer betrokken bij de school en ervaren een hogere mate van betrokkenheid. Een hoge mate van betrokkenheid bevordert het welbevinden van leerlingen, wat een positieve invloed heeft op de emoties van de leerlingen (Volman, 2011). De leerkracht kan dus een cruciale rol spelen bij de mate van emotionele betrokkenheid die leerlingen ervaren.

Begeleiding van de leerkracht speelt een belangrijke rol bij het bevorderen van de betrokkenheid van leerlingen (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022). Een van de manieren waarop de leerkracht invloed kan hebben op de emotionele betrokkenheid van de

leerlingen is door invloed uit te oefenen in de omgeving, bijvoorbeeld door middel van scaffolding.

Scaffolding betekent “steiger bouwen” en houdt in dat een ervaren persoon, zoals een leerkracht, een beginner, de leerling, ondersteunt bij het oplossen van een probleem of het uitvoeren van een taak (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022). Scaffolding is dus een sociaal proces wat een leerling helpt van wat hij al weet en wat kan worden bereikt met ondersteuning. Het dient om de interesse van de leerling te wekken en hierdoor de betrokkenheid bij de taak te bevorderen. Een belangrijk kenmerk van scaffolding is contingentie (Van de Pol et al., 2018). Dit houdt in dat de ondersteuning die nodig is, is afgestemd op het niveau van de leerling. Scaffolding van de leerkracht stimuleert de leerprestaties en betrokkenheid van leerlingen (Van de Pol et al., 2018). In een studie van Acosta-Gonzaga en Ramirez-Arellano (2022) is een positieve relatie gevonden tussen scaffolding en emotionele betrokkenheid. De hulp en begeleiding die de leerkracht biedt heeft invloed op de emoties van leerlingen en kan hen stimuleren om deel te nemen aan leeractiviteiten. Bij scaffolding worden positieve emoties als enthousiasme, interesse, vreugde bij leeractiviteiten en trotsheid op eigen leerprestaties bij leerlingen gestimuleerd, wat de motivatie en prestaties van leerlingen kan verbeteren. Wanneer leerlingen emotioneel betrokken zijn kunnen ze beter omgaan met negatieve emoties en ervaringen. Het effect van emoties is dan zwak, waardoor de veerkracht en cognitieve betrokkenheid van de leerlingen groter wordt en de leerprestaties verbeteren (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022; Cheng et al., 2024).

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de invloed van scaffolding op de emotionele betrokkenheid van leerlingen met een onderwijszorgbehoefte. Omdat scaffolding een belangrijke rol speelt bij de emotionele betrokkenheid van leerlingen in het algemeen, en daarmee de leerresultaten kan bevorderen (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022; Van

de Pol et al., 2018), is het belangrijk om hier onderzoek naar te doen. Het doel van dit onderzoek is om een observatie-instrument te ontwikkelen om scaffolding van de leerkracht en de emotionele betrokkenheid van de leerling te meten in een klassituatie en de literatuurkloof over dit onderwerp te dichten. Ook wordt er in een pilotstudie gekeken naar de invloed van scaffolding van de leerkracht op de emotionele betrokkenheid van de leerling met een onderwijszorgbehoefte. De onderzoeksvraag is: *‘In hoeverre kunnen we scaffolding van de leerkracht en emotionele betrokkenheid van de leerling met een onderwijszorgbehoefte meten in een klassituatie en in hoeverre heeft scaffolding van de leerkracht invloed op de emotionele betrokkenheid van de leerling met een onderwijszorgbehoefte?’*. Deelvragen die worden beantwoord om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag zijn: *‘Welke gedragingen moeten opgenomen worden in het observatie-instrument om de mate van emotionele betrokkenheid van een leerling met een onderwijszorgbehoefte te kunnen meten?’* (1), *‘Welke gedragingen moeten opgenomen worden in het observatie-instrument om de mate van scaffolding van de leerkracht te kunnen meten?’* (2) en *‘In hoeverre heeft scaffolding van de leerkracht invloed op de emotionele betrokkenheid van de leerling?’* (3). Als de leerkracht scaffolding op de juiste manier toepast heeft dit een positieve invloed op de ervaren emotionele betrokkenheid van de leerling.

Methode

Design

Dit onderzoek is een deelonderzoek van een groter onderzoeksproject genaamd *“Samen Sterker? Versterken van interprofessionele samenwerking in het Primair Onderwijs”*. In dit deelonderzoek is gekeken naar de leerkracht-leerling interactie en hoe het pedagogisch-didactisch handelen kan worden geobserveerd. Het huidige onderzoek is een ontwerpstudie en pilotstudie. Als onderdeel van de ontwerpstudie, zijn uit de literatuur items afgeleid om een observatie-instrument te ontwikkelen. Het observatie-instrument is getest in een pilotstudie

met behulp van een video-opname. Als onderdeel van de pilot is een correlatieel onderzoek uitgevoerd, omdat er is gekeken naar de relatie tussen twee variabelen, namelijk scaffolding van de leerkracht en emotionele betrokkenheid van de leerling.

Populatie en steekproef

De pilot van het observatie-instrument is uitgevoerd in groep 7 van een reguliere basisschool in Groningen. De inclusiecriteria voor de participanten zijn: een leerling op een reguliere basisschool en zijn/haar leerkracht. De klas is geselecteerd met behulp van een gemaks-steekproef. Dit betekent dat er een klas is benaderd die gemakkelijk bereikbaar was in eigen netwerk.

Procedure

Ontwerpstudie

Voor het ontwerpen van het observatie-instrument is het bestaande PASST-instrument van Geveke et al. (2024) gebruikt als inspiratiebron. Uit het instrument van Geveke et al. (2024) zijn voorbeelden van het construct “scaffolding” gebruikt. Om ‘emotionele betrokkenheid’ en “scaffolding” verder betrouwbaar te kunnen meten, is kwalitatief literatuuronderzoek gedaan. Literatuur is verzameld via de databases Smartcat en Google Scholar. Er is gezocht met de inclusiecriteria “peer reviewed” en “niet ouder dan 10 jaar”. Zoektermen zijn “Scaffolding in education”, “Emotional involvement”, “Students with special needs” en “Effect scaffolding on emotional engagement of students”. Verder is gebruikgemaakt van de sneeuwbalmethode om andere relevantie literatuur te vinden.

Pilotstudie

Dit onderzoek heeft toestemming van de ethische commissie van de Hanze hogeschool Groningen gekregen. De leerkracht en de ouders van de participanten zijn via een brief geïnformeerd over het onderzoek. Participanten zijn geïnformeerd dat de video-opname zal worden verwijderd na het onderzoek en dat er geen persoonlijke gegevens worden

opgeslagen, omdat het onderzoek een pilot betrof. Indien nodig mocht bezwaar gemaakt worden tegen het maken van een video-opname in de klas, hiervan was geen sprake. De video-opname is in een natuurlijke setting gemaakt zonder experimentele manipulatie. De video-opname is vervolgens geobserveerd om het observatie-instrument te testen. Na uitvoering van de pilot is het instrument aangepast en is de video-opname verwijderd.

Er is indirect geobserveerd met behulp van een video-opname (Anguera et al., 2018) in een klassensituatie. Er zijn twee camera's geplaatst, zo onopvallend mogelijk, op verschillende plaatsen in de klas. Een les van 60 minuten is gefilmd, waarvan 11 minuten zijn geobserveerd met behulp van een scoringsformulier (bijlage 2). Er is gekozen voor deze 11 minuten omdat hierin instructie werd gegeven en hierdoor de interactie tussen de leerkracht en de leerling goed geobserveerd kon worden. De leerkracht en de leerling zijn vervolgens in 22 tijdvakken van 30 seconden beoordeeld aan de hand van het observatie-instrument.

Voor het meten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (IBB) hebben alle zes observatoren afzonderlijk de video-opname van een klassensituatie gedurende vijf minuten, opgedeeld in tien tijdvakken van 30 seconden, gecodeerd volgens de procedure. Met deze informatie is het percentage overeenstemming berekend. Er is gestreefd naar een minimaal percentage van 80%. Wanneer het percentage lager is geweest, is het observatie-instrument aangepast. Na de aanpassing hebben de observatoren weer vijf minuten van de video-opname beoordeeld en is het percentage overeenstemming nogmaals berekend. Deze procedure is herhaald tot er een overeenstemming van minimaal 80% is bereikt. Om de IBB te verhogen zijn voorafgaand aan de observatie scoringsregels opgesteld die als richtlijn dienen voor alle observatoren.

Instrument

Ontwerpstudie

Om het codeerboek te ontwerpen en items af te leiden, is het observatie-instrument van Geveke et al. (2024) gebruikt. De andere items zijn afgeleid uit de literatuur. Om ervoor te zorgen dat alle observatoren hetzelfde meten zijn voorbeelden toegevoegd aan de items ter verduidelijking. De voorbeelden zijn afgeleid uit het instrument van Geveke et al. (2024) en de literatuur.

Pilotstudie

Om de video-opname te beoordelen is een scoringsformulier gemaakt (bijlage 2). Net als in het instrument van Geveke et al. (2024) wordt er gescoord op een driepuntschaal. Elk item wordt aan het eind van het tijdvak van 30 seconden gescoord met “weinig”, “enigszins” of “zeer”. Om de betrouwbaarheid van de observaties te waarborgen, zijn enkele algemene scoringsregels opgesteld die als richtlijn dienen voor alle observatoren. Een belangrijke beslisregel is dat bij twijfel over de score binnen een item, het hoogste niveau wordt gekozen. Wanneer het gedrag in meerdere categorieën van een bepaald construct valt, wordt ook het hoogste niveau gekozen. Om iets te kunnen zeggen over de betrouwbaarheid van het instrument, zijn vijf willekeurig gekozen minuten gebruikt om de IBB te berekenen.

Analyseplan

Ontwerpstudie

Om deelvraag één en twee te beantwoorden is kwalitatief literatuuronderzoek uitgevoerd. Vanuit de literatuur is informatie verzameld over wat scaffolding en emotionele betrokkenheid is en hoe dit kan worden waargenomen. Om te onderzoeken hoe de constructen betrouwbaar gemeten kunnen worden, is de IBB berekend tussen alle zes observatoren.

Pilotstudie

Om het observatie-instrument te beoordelen op betrouwbaarheid, is de IBB tussen alle zes observatoren berekend. De IBB is berekend met behulp van het percentage overeenstemming. Het percentage overeenstemming geeft het percentage aan in hoeverre de beoordelaars hetzelfde hebben beoordeeld. Een hoog percentage geeft aan dat er veel overeenstemming is en een laag percentage geeft aan dat er weinig overeenstemming is tussen de observatoren (McHugh, 2012). In dit onderzoek is de IBB berekend tussen zes observatoren, wat een ambitieus aantal is. Omdat de meeste maatstaven niet toereikend waren voor dit aantal observatoren, is gekozen voor het percentage overeenstemming als maatstaf om de IBB te berekenen.

Om deelvraag drie te beantwoorden is een correlatieanalyse uitgevoerd in SPSS. Hiervoor zijn de scores van één observator voor alle 22 tijdvakken voor de gehele 11 minuten meegenomen. Bij de correlatieanalyse is de relatie tussen “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding” vergeleken. Omdat er op een ordinale schaal is gemeten met drie categorieën, is Spearman’s Rho (ρ) gebruikt (Schober et al., 2018). Wanneer $\rho = 0$, dan is er geen verband tussen de twee variabelen. Als $\rho = -1$ of $+1$, dan is er een perfect monotoon verband tussen de twee variabelen (Schober et al., 2018).

Resultaten

Kwalitatief literatuuronderzoek – ontwerpstudie

Met de zoektermen en inclusiecriteria zijn via Smartcat zes bruikbare artikelen geraadpleegd. De overige twaalf artikelen zijn gevonden via de sneeuwbalmethode. Deze artikelen en het PASST-instrument van Geveke et al. (2024) zijn gebruikt om de items van dit instrument te construeren. Verder zijn drie artikelen gevonden via Google Scholar om iets over het percentage overeenstemming te kunnen zeggen en om de waarde van Spearman’s Rho te interpreteren.

Emotionele betrokkenheid - ontwerpstudie

Tabel 1 en 2 laten de items “positieve emoties” en “sociale betrokkenheid” zien die zijn opgenomen in het observatie-instrument om het construct “emotionele betrokkenheid” van de leerling te meten.

Uit de literatuur is naar voren gekomen dat leerlingen positieve emoties vertonen als ze zich emotioneel betrokken voelen. Hierbij gaat het over emoties als plezier, enthousiasme, interesse, tevredenheid, trots, vitaliteit en levenslust (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022; Skinner et al., 2008). Gedragingen die bij dit item horen zijn dan ook, interesse, enthousiasme en trots. Om dit te kunnen waarnemen zijn de gezichtsuitdrukkingen van de leerling geobserveerd. Hierbij is gekeken of de leerling glimlacht, blij kijkt en of de leerling oogcontact heeft met de leerkracht en/of klasgenoten. Daarnaast is gekeken hoe de leerling, fysiek en verbaal, reageert als hij een goed antwoord geeft. Hierbij is gelet op de mate van enthousiasme, trots en blijheid bij het goed beantwoorden van een vraag.

Het andere item dat is opgenomen in het observatie-instrument om “emotionele betrokkenheid” te meten is “sociale betrokkenheid” (tabel 2). Onderzoek van Volman (2011) toont aan dat leerlingen die zich emotioneel betrokken voelen op school, gevoelens ervaren van zich prettig voelen in de klas. Ze voelen zich over het algemeen meer geaccepteerd, opgenomen, gerespecteerd en gewaardeerd (Rangvid, 2018; Volman, 2011). De gedragingen die zijn opgenomen in dit item hebben te maken met de inspanning en deelname van de leerling in de klas en op school (Rangvid, 2018). Om deze redenen en omdat betrokkenheid een resultaat is dat door interactie tussen mensen en omgeving ontstaat (Volman, 2011), is de mate van interactie en oogcontact met de leerkracht en/of medeleerlingen opgenomen in het observatie-instrument. Het gaat er hierbij ook om in hoeverre de leerling zich prettig genoeg voelt in de klas om een vraag te stellen, te beantwoorden of ideeën te delen. Daarnaast is er gekeken of de leerling vooral zelfstandig werkt of overlegt/praat met klasgenoten. Leerlingen

kunnen sociale betrokkenheid vertonen door samen te werken, een klasgenoot te helpen en/of klassikaal actief meedoen (Martin & Rimm-Kaufman, 2015). Gedragingen waar specifiek op kunnen worden gelet zijn de mate waarin de leerling zijn hand opsteekt om een vraag te stellen, te beantwoorden of ideeën te delen, de mate waarin de leerling met klasgenoten praat, of de leerling vragend kijkt en daarbij om hulp (durft) te vragen, en de mate waarin de leerling luistert naar klasgenoten.

Tabel 1

Item “positieve emoties” gemeten bij de leerling, van het construct “emotionele betrokkenheid” uit het observatie-instrument.

Positieve emoties		
<i>Beschrijving</i>	<i>Uitleg</i>	<i>Voorbeelden</i>
Weinig positieve emoties	De leerling lijkt niet geïnteresseerd, niet enthousiast. De leerling laat weinig enthousiasme en trotsheid zien bij het goed maken van een taak of het goed beantwoorden van een vraag.	- De leerling glimlacht niet - De leerling kijkt niet blij - De leerling heeft geen oogcontact met de leerkracht en/of klasgenoten. - De leerling lijkt afwezig - De leerling zegt niks bij een goed antwoord of haalt de schouders op.
Enigszins positieve emoties	De leerling is enigszins enthousiast. De leerling laat een beetje enthousiasme en trotsheid zien bij het goed maken van een taak of het goed beantwoorden van een vraag.	- De leerling glimlacht af en toe. - De leerling heeft regelmatig oogcontact met de leerkracht en/of klasgenoten. - De leerling glimlacht kort bij het geven van een goed antwoord.
Zeer positieve emoties	De leerling is erg enthousiast. De leerling is optimistisch over zijn eigen kunnen. De leerling laat enthousiasme en trotsheid zien bij het goed maken van een taak of het goed beantwoorden van een vraag. De leerling kijkt blij.	- De leerling glimlacht regelmatig - De leerling heeft vaak oogcontact met de leerkracht en/of klasgenoten. - Bij het geven van een

goed antwoord laat de
leerling duidelijk
enthousiasme zien
(blijdschap, trots, vreugde)

Tabel 2

Item “sociale betrokkenheid” gemeten bij de leerling, van het construct “emotionele betrokkenheid” uit de observatie-instrument.

Sociale betrokkenheid		
<i>Beschrijving</i>	<i>Uitleg</i>	<i>Voorbeelden</i>
Weinig sociaal betrokken	De leerling is weinig tot niet in interactie met de leerkracht en/of medeleerlingen. De leerling werkt zelfstandig. De leerling heeft ook geen oogcontact met de leerkracht en/of medeleerlingen.	- De leerling steekt niet zijn hand op om een vraag te beantwoorden of te stellen. - De leerling praat niet met medeleerlingen. - De leerling kijkt vragend maar vraagt geen hulp. - De leerling luistert niet naar wat anderen zeggen in de klas.
Enigszins sociaal betrokken	De leerling is af en toe in interactie door het stellen van een vraag of een vraag te beantwoorden of het delen van ideeën. De leerling praat af en toe met medeleerlingen. De leerling heeft regelmatig oogcontact met de leerkracht en/of medeleerlingen.	- De leerling steekt af en toe zijn hand op om een vraag te beantwoorden of te stellen. - De leerling praat af en toe met medeleerlingen. - De leerling kijkt vragend en probeert om hulp te vragen. - De leerling luistert regelmatig naar wat anderen zeggen in de klas.
Zeer sociaal betrokken	De leerling is veel in interactie door het stellen van een vraag en het beantwoorden van vragen of delen van ideeën. De leerling werkt samen met medeleerlingen.	- De leerling steekt vaak zijn hand op om een vraag te beantwoorden of te stellen. - De leerling praat vaak met medeleerlingen. - De leerling kijkt vragend en vraagt gelijk hulp. - De leerling luistert naar wat anderen zeggen in de klas.

Scaffolding - ontwerpstudie

Tabel 3 en 4 laten zien dat voor het meten van het construct “scaffolding” van de leerkracht, de items “didactische ondersteuning” en “participatie gerichte ondersteuning” zijn opgenomen in het observatie-instrument.

In tabel 3 is het item “didactische ondersteuning” weergegeven uit het observatie-instrument. Het bieden van feedback, beschikbaarheid van de leerkracht voor vragen, ondersteuning afgestemd op de leerlingen en het aanbieden van deelstappen uit het PASST-instrument van Geveke et al. (2024) komen terug in dit observatie-instrument binnen het item “didactische ondersteuning”. Uit onderzoek van Acosta-Gonzaga en Ramirez-Arellano (2022) is naar voren gekomen dat de leerkracht bij scaffolding gebruikmaakt van het activeren van voorkennis bij de leerlingen. Door het activeren van voorkennis, kan de leerling verder worden geholpen bij de taak. Om dit te kunnen observeren is er specifiek gelet op de mate waarin de leerkracht inhoudelijke ondersteuning biedt, strategieën voordoet, voorkennis activeert, bijsturing of feedback geeft, aanmoedigt tot doorzettingsvermogen en de mate van positieve bekrachtiging door de leerkracht.

Het item “participatie gerichte ondersteuning” (tabel 4) gaat over de mate waarin de leerkracht de leerlingen bij de les betreft. Scaffolding zorgt er onder andere voor dat de interesse van leerlingen wordt gestimuleerd, waardoor ze betrokken blijven bij de les of leertaak (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022). Daarom is de mate waarin de leerkracht de leerling betreft bij het leerproces door bijvoorbeeld de leerlingen de beurt te geven of hierbij een vraag aan de leerling te stellen opgenomen in het observatie-instrument. Bij directe instructie wordt voornamelijk kennis door de leerkracht overgebracht op de leerling en is er weinig ruimte voor interactie, samenwerken en eigen inbreng (De Jong et al., 2023). Hierdoor is de leerling minder betrokken in de les en wordt de interesse van de leerling

niet actief gestimuleerd, wat ervoor zorgt dat de leerling minder goed bij de les is wat een negatieve invloed kan hebben op het leerproces. Daarom is de focus gelegd op het observeren in hoeverre de leerkracht de leerling bij de les probeert te betrekken en of er sprake is van interactie, bijvoorbeeld door middel van het stellen van vragen aan de leerling en het geven van de beurt. Daarbij is ook de mate van consistentie die de leerkracht hierin laat zien geobserveerd.

Tabel 3

Item “didactische ondersteuning” gemeten bij de leerkracht, van het construct “scaffolding” uit het observatie-instrument.

Didactische ondersteuning		
<i>Beschrijving</i>	<i>Uitleg</i>	<i>Voorbeelden</i>
Zwakke didactische ondersteuning	De leerkracht biedt weinig tot geen inhoudelijke ondersteuning. Er worden geen strategieën voorgedaan, voorkennis wordt niet geactiveerd en er is geen sprake van bijsturing of feedback. De leerling moet het zelfstandig doen. De leerkracht moedigt de leerling niet aan tot doorzettingsvermogen. Leerkracht biedt geen positieve bekrachtiging.	- De leerkracht beantwoordt geen vragen. - De leerkracht biedt geen deelstappen aan.
Enigszins didactische ondersteuning	De leerkracht geeft af en toe inhoudelijke ondersteuning. De hulp is echter niet consistent en wordt niet afgestemd op de leerling. De leerkracht moedigt de leerling enigszins aan tot doorzettingsvermogen. Leerkracht biedt af en toe positieve bekrachtiging.	- De leerkracht beantwoordt soms een vraag, maar niet allemaal. - De leerkracht biedt een deelstap aan. - De leerling krijgt enigszins feedback.
Sterke didactische ondersteuning	De leerkracht begeleidt het leerproces actief en afgestemd op de leerlingen zelf. Denkstappen worden expliciet gemaakt en voorkennis wordt verbonden aan de taak. De leerkracht moedigt de leerling aan tot doorzettingsvermogen. De leerkracht biedt veel positieve bekrachtiging.	- De leerkracht beantwoordt alle vragen. - De leerkracht biedt meerdere deelstappen aan. - De leerling krijgt feedback.

Tabel 4

Item “participatie gerichte ondersteuning” gemeten bij de leerkracht, van het construct “scaffolding” uit het observatie- instrument.

Participatie gerichte ondersteuning		
<i>Beschrijving</i>	<i>Uitleg</i>	<i>Voorbeelden</i>
Zwakke participatie gerichte ondersteuning	De leerkracht betreft de leerling niet tot weinig bij het leerproces. Er wordt vooral directe instructie gegeven en er is geen ruimte voor eigen inbreng, samenwerken of betrokkenheid.	- De leerkracht stelt geen vraag aan de klas en geeft de leerlingen niet de beurt.
Enigszins participatie gerichte ondersteuning	De leerkracht probeert soms de leerling te betrekken, bijvoorbeeld door uit te nodigen om iets te vertellen of door een reflectievraag te stellen. Participatie is echter niet consistent en oppervlakkig.	- De leerkracht stelt een vraag aan de klas of geeft de leerlingen de beurt.
Sterke participatie gerichte ondersteuning	De leerkracht stimuleert actieve deelname, eigenaarschap en sociale interacties. Leerlingen worden consistent gevraagd om actief mee te doen aan de les.	- De leerkracht stelt vaak vragen aan de klas, geeft leerlingen de beurt en vraagt door.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid – pilotstudie

Om het observatie-instrument te beoordelen op betrouwbaarheid, is de IBB berekend met behulp van het percentage overeenstemming. Zes observatoren hebben afzonderlijk een fragment van vijf minuten van de video-opname van de klassituatie gecodeerd aan de hand van het scoringsformulier (bijlage 2).

Om de IBB te verhogen zijn voorafgaand aan de observatie twee scoringsregels opgesteld die als richtlijn hebben gediend voor alle observatoren. Een belangrijke beslisregel is dat bij twijfel over de score binnen een item, het hoogste niveau wordt gekozen. De tweede scoringsregel is dat wanneer het gedrag in meerdere categorieën van een bepaald construct valt, ook het hoogste niveau wordt gekozen.

De resultaten van de gescoorde vijf minuten van alle zes observatoren is verzameld en hiervan is het percentage overeenstemming berekend. Het percentage overeenstemming wanneer vijf of zes beoordelaars hetzelfde gescoord hebben is 50%. Het percentage overeenstemming wanneer vier beoordelaars of hoger hetzelfde gescoord hebben is 83%, wat duidt op een acceptabele overeenstemming volgens Graham et al. (2012) en McHugh (2012).

Bij het item “taakgerichtheid” waren twee afwijkende intervallen. Bij beide intervallen kozen drie observatoren een score van twee en drie observatoren kozen een score van drie. De afwijkende intervallen lijken te worden veroorzaakt door het grote aantal observatoren. Daarom is besloten om dit item niet aan te passen. Het item “sturend gedrag” had ook twee afwijkende intervallen. Aangezien er één observator erg afweek, is gekozen om dit item ook niet aan te passen. Bij het item “positieve emoties” waren wisselende scores te zien. Deze wisseling in scores is te wijten aan het feit dat het gezicht van de betreffende leerling niet goed kon worden waargenomen op de video-opname. Wel werd er af en toe een stem gehoord en kon het gezicht af en toe worden waargenomen, dit kan door de observatoren verschillend geïnterpreteerd zijn. Aangezien het observeren van “positieve emoties” eenvoudiger is bij het zien van het gezicht, is dit item ook niet aangepast.

Het item “didactische ondersteuning” wijkt af op vier intervallen, en het item “participatiegerichte ondersteuning” wijkt af op zes intervallen. Beide items horen bij het construct “scaffolding”. Bij deze items bleek verwarring te zijn ontstaan bij de uitleg van het item. Het was niet duidelijk of de betreffende leerling werd geobserveerd of alle leerlingen in de klas. Hierdoor hebben de observatoren niet allemaal hetzelfde geobserveerd. Aangezien dit item wordt gemeten bij de leerkracht, is ervoor gekozen om bij de uitleg “leerling” te veranderen in “leerlingen”. Een andere reden om “leerling” in “leerlingen” te veranderen is omdat bij de rest van de items voor de leerkracht ook geldt dat voor de hele klas wordt gescoord en niet voor één leerling. Het item “organisatie en richtlijnen” had drie afwijkende

intervallen. In dit item werd onder andere gescoord wanneer werd gespecificeerd wat het doel is van de les/taak. Dit bleek erg lastig te zijn om elke 30 seconden te scoren. Dit item is daarom aangepast naar “de richtlijnen zijn duidelijk voor de leerlingen”. Dit is aangepast, omdat er dan ook hoog gescoord kan worden als dit niet toevallig in elke 30 seconden gezegd wordt.

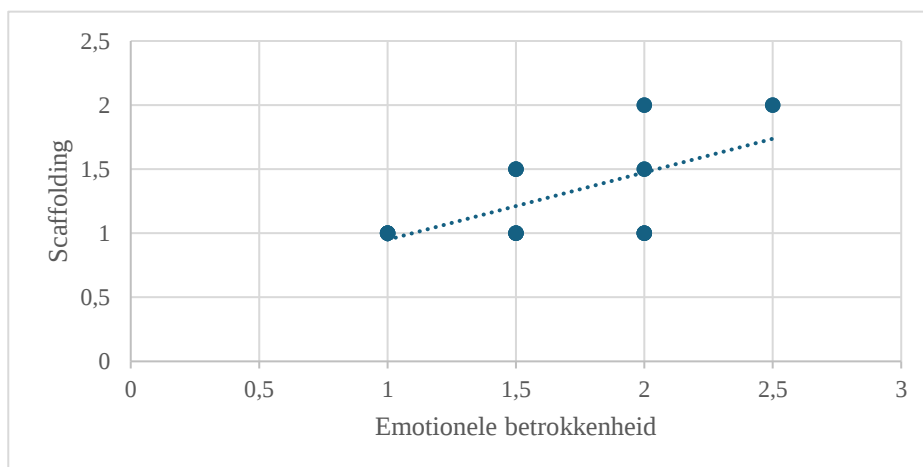
De aanpassingen zijn doorgevoerd in het observatie-instrument, maar niet opnieuw geobserveerd door een gebrek aan tijd. De verwachting is dat deze aanpassingen voldoende zullen zijn om de betrouwbaarheid van het observatie-instrument te waarborgen.

Correlatieanalyse - pilotstudie

Om het eventuele verband tussen “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding” te onderzoeken is een correlatieanalyse uitgevoerd. Voor deze analyse zijn 11 minuten van de video-opname geobserveerd en zijn de items gescoord in 22 tijdvakken van 30 seconden. De waarden die hieruit voortkwamen voor de items “positieve emoties” en “sociale betrokkenheid” zijn bij elkaar opgeteld en gedeeld door twee om de somscore voor het construct “emotionele betrokkenheid” te krijgen. Ditzelfde is gedaan voor het construct “scaffolding”, hiervoor zijn de scores op de items “didactische ondersteuning” en “participatie gerichte ondersteuning” bij elkaar opgeteld en gedeeld door twee. Met deze twee somscores voor “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding” is een correlatieanalyse uitgevoerd om het mogelijke verband tussen deze twee variabelen weer te geven. Een spreidingsdiagram van het verband tussen “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding” is weergegeven in figuur 1. De correlatieanalyse wijst op een positief significant verband tussen de constructen “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding”, Spearman’s Rho duidt op een gematigde correlatie ($\rho = 0.574$, $p = 0.005$, $N = 22$). Hoe meer scaffolding de leerkracht biedt, hoe meer emotioneel betrokken de leerling is (figuur 1).

Figuur 1

Spreadingsdiagram van het verband tussen “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding” (N = 22).



Noot. Dit figuur laat het mogelijke verband zien tussen “emotionele betrokkenheid” op de x-as en “scaffolding” op de y-as. Elke stip staat voor meerdere observaties. De gestippelde lijn geeft het positieve verband weer.

Conclusie en discussie

Het huidige onderzoek heeft zich gericht op het construeren van een observatie-instrument om scaffolding bij de leerkracht en emotionele betrokkenheid bij de leerling betrouwbaar te meten. Ook heeft dit onderzoek de invloed van scaffolding van de leerkracht op de emotionele betrokkenheid van de leerling onderzocht.

Om het construct “emotionele betrokkenheid” bij de leerling betrouwbaar te kunnen observeren is gebruikgemaakt van literatuur. De gedragingen die moeten worden opgenomen in het observatie-instrument om de mate van emotionele betrokkenheid van een leerling te kunnen meten (1) zijn “positieve emoties” en “sociale betrokkenheid”. Leerlingen vertonen namelijk positieve emoties als ze zich emotioneel betrokken voelen (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022; Skinner et al., 2008). Onderzoek van Volman (2011) heeft aangetoond dat leerlingen die zich emotioneel betrokken voelen op school, zich prettig voelen in de klas. Dit zorgt ervoor dat ze zich comfortabel genoeg voelen om actief sociaal betrokken

te zijn in de klas. Om deze redenen zijn “positieve emoties” en “sociale betrokkenheid” belangrijk om mee te nemen als emotionele betrokkenheid bij de leerling wordt geobserveerd.

Om het construct “scaffolding” bij de leerkracht betrouwbaar te kunnen observeren is gebruikgemaakt van het observatie-instrument van Geveke et al. (2024) en literatuur. De gedragingen die moeten worden opgenomen in het observatie-instrument om de mate van “scaffolding” van de leerkracht te kunnen meten (2) zijn “didactische ondersteuning” en “participatie gerichte ondersteuning”. Het ondersteunen van leerlingen door het activeren van voorkennis, geven van feedback, beschikbaarheid voor vragen en het bieden van ondersteuning op maat door de leerkracht, zorgt ervoor dat de leerlingen verder worden geholpen bij de taak (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022). Het betrokken houden van leerlingen bij de les of taak door de leerkracht is ook belangrijk om de leerlingen geïnteresseerd te houden (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022). Daarom zijn “didactische ondersteuning” en “participatie gerichte ondersteuning” belangrijk om scaffolding van de leerkracht betrouwbaar te meten.

Om de laatste deelvraag, *‘In hoeverre heeft scaffolding van de leerkracht invloed op de emotionele betrokkenheid van de leerling?’*, te beantwoorden is een correlatieanalyse uitgevoerd. Net als in het onderzoek van Acosta-Gonzaga en Ramirez-Arellano (2022) is in dit onderzoek een positief significant verband gevonden tussen scaffolding van de leerkracht en emotionele betrokkenheid van de leerling. Dit betekent dat, hoe meer scaffolding de leerkracht biedt, hoe meer emotioneel betrokken de leerling is. Onderzoek van Acosta-Gonzaga en Ramirez-Arellano (2022) legt uit dat scaffolding van de leerkracht positieve emoties bij de leerling stimuleert. Wanneer een leerling zich emotioneel goed voelt kunnen de cognitieve systemen, die helpen bij het leren, beter functioneren en daardoor de prestaties van de leerling bevorderen (Acosta-Gonzaga en Ramirez-Arellano, 2022; Cheng et al., 2024). Ander onderzoek van Martin en Rimm-Kaufman (2015) toont aan dat de interactie tussen

leerkracht en leerling een invloed op de leerling is van buitenaf waarvan onderzoek aantoont dat deze bijdraagt aan de betrokkenheid van de leerling. Het onderzoek van Martin en Rimm-Kaufman (2015) legt, net als het onderzoek van Gonzaga en Ramirez-Arellano (2022), uit dat leerkrachten die scaffolding correct toepassen, de emotionele betrokkenheid bij leerlingen bevorderen en de leerlingen hierdoor betere prestaties laten zien.

Alhoewel er een positief significant verband is gevonden in dit onderzoek moeten de resultaten met voorzichtigheid worden benaderd. Het gevonden verband uit de correlatieanalyse, betekent niet per definitie dat er een causaal verband is tussen “emotionele betrokkenheid” en “scaffolding” (Schober et al., 2018). Om een causaal verband vast te kunnen stellen is meer onderzoek nodig. De resultaten moeten ook met voorzichtigheid worden benaderd aangezien er een gematigde correlatie is gevonden en het onderzoek beperkingen kent.

Beperkingen

Het huidige onderzoek kent een aantal methodologische beperkingen. Ten eerste zijn de observatoren niet getraind. De observatoren hebben enkel een workshop ‘observeren’ aan de Rijksuniversiteit van Groningen succesvol afgerond. Echter is verder niet geoefend met observeren waardoor er interpretatieverschillen kunnen zijn, wat de betrouwbaarheid van het observatie-instrument kan hebben aangetast. Een tweede methodologische beperking is dat na de aanpassingen aan het instrument, de IBB niet opnieuw is berekend door tijdsgebrek. Er kan dus geen uitspraak worden gedaan of het instrument betrouwbaar genoeg is om in de praktijk te worden gebruikt. Ook is de gebruikte betrouwbaarheidsmaat een beperking. Het percentage overeenkomst houdt namelijk geen rekening met toevallige overeenstemming, waardoor het een overschatting van de betrouwbaarheid kan geven (McHugh, 2012). Het advies is om in vervolgonderzoek de IBB tussen minder observatoren te berekenen zodat er een andere, meer betrouwbare, maat zoals Cohens Kappa kan worden gebruikt. Er wordt verwacht dat dit een

betere schatting van de IBB zal geven. Daarnaast konden de observatoren het gezicht van de betreffende leerling nauwelijks zien. Soms kon de zijkant van het gezicht worden waargenomen, maar dit was niet genoeg om gezichtsuitdrukkingen te kunnen observeren. Dit heeft erin geresulteerd dat het item “positieve emoties” van het construct “emotionele betrokkenheid” lastig tot niet te observeren was in deze pilot, wat heeft kunnen leiden tot onbetrouwbare resultaten.

Emotionele betrokkenheid is lastig om te meten, omdat het niet direct kan worden waargenomen (Volman, 2011). Het kan worden afgeleid uit gedrag, maar dit kan ook verkeerd geïnterpreteerd worden. Informatie vanuit de leerling zelf zou mogelijk een beter beeld geven van de emotionele betrokkenheid van de leerling (Skinner et al., 2008). Een inhoudelijke beperking is daarom ook dat er geen gebruik is gemaakt van een vragenlijst. Een vragenlijst zou mogelijk een beter inzicht hebben gegeven in de mate van ervaren emotionele betrokkenheid van de leerling. Een interview zou ook een goede toevoeging zijn, omdat hierdoor nog een beter beeld gevormd kan worden over de emotionele betrokkenheid van de leerling. Een nadeel aan het afnemen van een interview is dat het meer tijd kost.

Een andere inhoudelijke beperking is dat de conclusies niet direct toepasbaar zijn voor een deel van de beoogde doelgroep. De doelgroep omvatte onder andere een leerling met een onderwijszorgbehoefte. Door een gebrek aan tijd is het niet gelukt om een klas te vinden waarin een leerling met een onderwijszorgbehoefte aanwezig was. Er is daarom een willekeurige leerling geobserveerd, wat het generaliseren van de conclusie niet goed mogelijk maakt.

Het herhalen van de pilot inclusief de aanpassingen aan het instrument en het toevoegen van een vragenlijst om emotionele betrokkenheid te meten is een implicatie voor vervolgonderzoek. Er wordt verondersteld dat deze triangulatie van methoden, observatie en

vragenlijst, het instrument betrouwbaarder zal maken wat betreft het meten van emotionele betrokkenheid (Skinner et al., 2008).

Daarnaast heeft emotionele betrokkenheid invloed op de mate van cognitieve betrokkenheid en participatie van leerlingen in de klas, wat invloed heeft op de prestaties van de leerlingen (Skinner et al., 2008). Aangezien emotionele betrokkenheid invloed heeft op de prestaties, zouden de prestaties kunnen worden meegenomen in een vervolgonderzoek (Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022; Cheng et al., 2024; Skinner et al., 2008; Rodríguez-Muñoz et al., 2021). Hierbij is scaffolding ook van belang. Scaffolding kan invloed hebben op de mate van betrokkenheid en participatie van de leerling (Van de Pol et al., 2018; Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano, 2022). Een goede toepassing van scaffolding door de leerkracht kan er dus voor zorgen dat leerlingen beter presteren ten opzichte van zichzelf. Door een vervolgonderzoek te doen naar de relatie tussen de emotionele betrokkenheid van de leerling, scaffolding van de leerkracht en de prestaties van de leerling kan er een completer beeld worden verkregen van de effecten van emotionele betrokkenheid en scaffolding.

In dit onderzoek is naar voren gekomen hoe belangrijk de rol van de leerkracht is in de klas. Door didactische ondersteuning en participatie gerichte ondersteuning kan de leerkracht invloed hebben op de emotionele betrokkenheid van de leerling, wat de leerling ten goede komt. Een implicatie voor de praktijk is dan ook om erin te investeren leerkrachten scaffoldingstrategieën aan te leren die ze kunnen gebruiken tijdens hun loopbaan. Daarbij is het ook van belang om leerkrachten de waarde en effecten van scaffolding uit te leggen zodat ook zij het belang hiervan inzien en het willen toepassen in de praktijk.

Literatuur

- Acosta-Gonzaga, E., & Ramirez-Arellano, A. (2022). Scaffolding Matters? Investigating Its Role in Motivation, Engagement and Learning Achievements in Higher Education. *Sustainability*, 14(20), 13419. <https://doi.org/10.3390/su142013419>
- Anguera, M. T., Portell, M., Chacón-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect Observation in Everyday Contexts: Concepts and Methodological Guidelines within a Mixed Methods Framework. *Frontiers in Psychology*, 9.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00013>
- Buckley, S. J., J., Bird, G., Sacks, B., Defence for Children, Fisher, M., Meyer, L. H., Boezaard, G., Haltsma, M., Nieuwenhuis, D., Salend, S., Duhaney, L., Freeman, S., Alkin, M., Balboni, G., Pedrabissi, L., Schuman, H., Cole, C. M., Waldron, N., Majd, M., . . . Stanovich, P. (z.d.). Effecten van inclusief onderwijs [Thesis]. *In Defence for Children*. <https://www.onderwijsconsument.nl/wp-content/uploads/literatuuronderzoek-effecten-van-inclusief-onderwijs.pdf>
- Cheng, X., Gao, L. X., & Liu, Y. (2024). The enactment of positive emotions via teacher scaffolding: The case of Chinese high school EFL learners' engagement with teacher written feedback. *System*, 124, 103375. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103375>
- De Jong, T., Lazonder, A. W., Chinn, C. A., Fischer, F., Gobert, J., Hmelo-Silver, C. E., Koedinger, K. R., Krajcik, J. S., Kyza, E. A., Linn, M. C., Pedaste, M., Scheiter, K., & Zacharia, Z. C. (2023). Let's talk evidence – The case for combining inquiry-based and direct instruction. *Educational Research Review*, 39, 100536.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100536>
- Geveke, C., Van Dijk, M., De Boer, A., Kupers, E., Steenbeek, H., & Lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving - Hanzehogeschool Groningen. (2024). *'t PASST Samen! Codeboek voor het observeren van autonomie verlenen en betrokkenheid*.

- Geveke, C., Van Veen-Schleurholts, H. & Steenbeek H. (2023). Succesfactoren en knelpunten in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de klas. *Orthopedagogiek – Onderzoek en Praktijk*, 62 (2), 88-99 Wetenschappelijke publicatie, zie link [https://orthopedagogiek.eu/wp-content/uploads/2023/06/OOP-622-Geveke een Schleurholts-Steenbeek.pdf](https://orthopedagogiek.eu/wp-content/uploads/2023/06/OOP-622-Geveke%20een%20Schleurholts-Steenbeek.pdf)
- Graham, M., Milanowski, A., Miller, J., & Westat. (2012). Measuring and Promoting Inter-Rater Agreement of Teacher and Principal Performance Ratings. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf>
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A Summary of the Evidence on Inclusive Education. *Cambridge: ABT Associates*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S., & Meijer, C. J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3–4), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Ledoux, G., Waslander, S., Ton Eimers, Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, Kohnstamm Instituut, Amsterdam, Oberon, Utrecht, KBA Nijmegen, Nijmegen, CED-Groep, Rotterdam, Rijksuniversiteit Groningen, afdeling orthopedagogiek, TIAS School for Business and Society, Tilburg University, Nederlands Centrum voor Onderwijs en Jeugd/Hogeschool Windesheim, De Boer, A., Eimers, T., Van Der Hoeven, J., Ledoux, G., Smeets, E., Walraven, M., & Waslander, S. (2020). Evaluatie passend onderwijs. In Kohnstamm Instituut, Amsterdam, KBA Nijmegen, Nijmegen, CED-Groep, Rotterdam, Kohnstamm Instituut, Amsterdam, KBA Nijmegen, Nijmegen, Oberon, Utrecht, & TIAS School for Business and Society, Tilburg University, *Evaluatie passend onderwijs*. <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2020/05/Samenvatting-evaluatie-passend-onderwijs-2020.pdf>

- Martin, D. P., & Rimm-Kaufman, S. E. (2015). Do student self-efficacy and teacher-student interaction quality contribute to emotional and social engagement in fifth grade math? *Journal Of School Psychology*, 53(5), 359–373.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.001>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 276–282.
<https://doi.org/10.11613/bm.2012.031>
- Rangvid, B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266–284. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733>
- Rodríguez-Muñoz, A., Antino, M., Ruiz-Zorrilla, P., & Ortega, E. (2021). Positive emotions, engagement, and objective academic performance: A weekly diary study. *Learning And Individual Differences*, 92, 102087. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102087>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768.
<https://doi.org/10.1213/ane.0000000000002864>
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal Of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Van de Pol, J., Mercer, N., & Volman, M. (2018). Scaffolding Student Understanding in Small-Group Work: Students' Uptake of Teacher Support in Subsequent Small-Group Interaction. *Journal Of The Learning Sciences*, 28(2), 206–239.
<https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1522258>
- Van Der Linden, C., Van Der Stege, H., Van Der Hoeven, J., CED-Groep, & Kohnstamm Instituut. (2017). *Past elke leerling in Passend onderwijs?* CED-Groep; Amsterdam: Kohnstamm Instituut. <https://evaluatiepassendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2017/06/23.-Rapport-Casuistisch-onderzoek.pdf>

Smeets, E., & Rispens, J. (2008). Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis) onderwijs. ITS.

<https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/211398>

Volman, M. (2011). Kennis van betekenis: betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten. *Universiteit van Amsterdam*.

https://pure.uva.nl/ws/files/1339209/169742_110617_oratie_Monique_Volman.pdf

Wet passend onderwijs | Nederlands Jeugdinstituut. (Z.d.). <https://www.nji.nl/impact-maken-met-jeugdbeleid/wet-passend-onderwijs>

Xu, B., Chen, N., & Chen, G. (2020). Effects of teacher role on student engagement in WeChat-Based online discussion learning. *Computers & Education*, 157, 103956.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103956>

Bijlagen

Bijlage 1 – Codeerboek observatie-instrument

Introductie

Als onderdeel van het project ‘Samen Sterker’ van de Hanzehogeschool is in het huidige deelonderzoek een observatie-instrument ontwikkeld om het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht en de betrokkenheid van leerlingen met een ondersteuningsbehoefte te kunnen observeren. Het observatie-instrument kan worden ingezet om de samenwerking tussen professionals, zoals jeugdhulpverleners en leerkrachten, te verbeteren door inzicht in het handelen van de leerkracht richting de leerling met een ondersteuningsbehoefte te krijgen.

Doel van het onderzoek: het observeren van het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht en de betrokkenheid van de leerling met een ondersteuningsbehoefte in de klas.

Er wordt indirect geobserveerd via een video-opname (Anguera et al., 2018) in een klassensituatie. Hierbij wordt gekeken naar de interactie tussen het handelen van de leerkracht en de betrokkenheid van de leerling met een ondersteuningsbehoefte. Gedurende een les van 11 minuten worden de leerkracht en de leerling in 22 tijdvakken van 30 seconden beoordeeld aan de hand van dit observatie-instrument. Klassikale interactie, interactie tussen de leerkracht en een kleinere groep leerlingen, evenals één-op-één interactie wordt meegenomen in de score op een item binnen het tijdvak.

De gedragingen die tijdens de les worden beoordeeld, zijn verdeeld in zes constructen. Drie constructen richten zich op het handelen van de leerkracht, de andere drie op de betrokkenheid van de leerling met een ondersteuningsbehoefte (hierna leerling genoemd). Voor de leerkracht wordt er gekeken naar het bieden van ruimte, het bieden van structuur en scaffolding. Voor de leerling wordt er gekeken naar emotionele, gedragsmatige en cognitieve betrokkenheid. Ieder construct bevat twee items met specifieke gedragingen. Er wordt gewerkt met een driepuntsschaal, waarbij elk item aan het einde van een tijdvak wordt gescoord met ‘weinig’, ‘enigszins’ of ‘zeer’. Daarnaast staan er nog voorbeelden om het gedrag concreter te maken en zo de betrouwbaarheid te verhogen.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (IBB)

Ten behoeve van de IBB is het wenselijk dat de observatoren het codeerboek goed doornemen alvorens zij gaan beoordelen. Vervolgens is het advies om de observatoren afzonderlijk een video van een klassensituatie gedurende vijf minuten te laten coderen volgens de procedure. Deze scores kunnen daarna worden vergeleken met de scores van een andere observant, waarmee het percentage overeenstemming kan worden berekend. Wanneer dit percentage groter dan 80 procent is, kan er over de verschillen tussen beide observatoren een beslissing worden genomen, waarna de observatoren kunnen beginnen met het coderen van de video's voor het onderzoek. Wanneer het percentage overeenstemming kleiner is dan 80 procent, kunnen de observatoren de verschillen analyseren en hier een beslissing over nemen. Na deze beslissing worden nogmaals vijf minuten van een video in een klassensituatie beoordeeld en het percentage overeenstemming berekend. De procedure gaat door tot een overeenstemming van minimaal 80 procent is bereikt.

Codeerproces

Voor elk tijdvak wordt eerst de volledige 30 seconden bekeken zonder direct te scoren, zodat de observator een algemeen beeld krijgt van de situatie. Vervolgens worden in datzelfde tijdvak eerst alle items gescoord die betrekking hebben op het handelen en gedrag van de leerkracht. Het fragment kan, indien dat nodig is, gepauzeerd of opnieuw afgespeeld worden. Daarna wordt hetzelfde tijdvak nogmaals bekeken met de focus op de leerling, waarna de items voor de leerling ingevuld worden. Op deze manier wordt per tijdvak twee keer afzonderlijk geobserveerd: eerst voor de leerkracht en daarna voor de leerling. Dit voorkomt dat beide tegelijkertijd beoordeeld worden, wat nadelig kan zijn voor de betrouwbaarheid. Deze procedure wordt voor elk volgend tijdvak herhaald, met als doel een betrouwbare en consistente observatie.

Scoringsregels

Om de betrouwbaarheid van de observaties te waarborgen, zijn enkele algemene scoringsregels opgesteld die als richtlijn dienen voor alle observatoren. Deze regels helpen om subjectiviteit te beperken en zorgen ervoor dat gedragingen op een consistente manier worden beoordeeld. Een belangrijke beslisregel is dat bij twijfel over de score binnen een item, het hoogste niveau wordt gekozen. Wanneer het gedrag in meerdere categorieën van een bepaald construct valt, wordt tevens het hoogste niveau gekozen. Observatoren moeten consequent

volgens deze regels werken en, indien nodig, onderling bepaalde dingen afstemmen om de onderlinge overeenstemming te vergroten. Indien tijdens het gebruik van het instrument blijkt dat aanvullende regels nodig zijn, kunnen deze in een later stadium worden toegevoegd.

Gedragmatige betrokkenheid

Taakgerichtheid

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig taakgericht	De leerling is niet gericht op de inhoud van de les, praat over andere dingen dan de inhoud van de les en is niet/nauwelijks bezig met de taak en/of de leerkracht.	De leerling praat met een medeleerling over iets anders dan de les zoals 'zullen we zo voetballen?'. De leerling doet niet/nauwelijks mee met de les. De leerling is niet/nauwelijks aan het werk aan de taak.
Enigszins taakgericht	De leerling is deels gericht op de inhoud van de les, praat hierbij niet over andere dingen dan de inhoud van de les maar is niet/nauwelijks bezig met de taak en/of leerkracht.	De leerling is stil of praat over de les zoals 'hoe werkt deze som?'. De leerling doet niet/nauwelijks mee met de les. De leerling is niet/nauwelijks aan het werk aan de taak.
Zeer taakgericht	De leerling is continu gericht op de inhoud van de les, praat niet over andere dingen dan de inhoud van de les en is bezig met de taak en/of leerkracht.	De leerling is stil of praat over de les zoals 'hoe werkt deze som?'. De leerling doet mee met de les. De leerling is aan het werk aan de taak.

Confirmatief gedrag

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig confirmatief	De leerling wordt aangesproken op gedrag en past het gedrag niet aan.	De leerling wordt aangesproken op gedrag door de leerkracht zoals 'wil je even stil gaan zitten?'.

		De leerling verandert het gedrag niet (blijft wiebelen).
Enigszins confirmatief	De leerling wordt aangesproken op gedrag en past het gedrag aan of de leerling vertoont storend gedrag, maar wordt niet aangesproken.	De leerling wordt aangesproken op gedrag door de leerkracht zoals 'wil je even stil gaan zitten?'. De leerling verandert het gedrag (gaat stil zitten). De leerling verstoort de les door bijvoorbeeld erdoorheen te praten of niet goed te blijven zitten wanneer dit gevraagd wordt, maar wordt niet aangesproken door de leerkracht.
Zeer confirmatief	De leerling hoeft niet aangesproken te worden op gedrag.	De leerling wordt niet aangesproken op gedrag. De leerling verstoort de les niet door bijvoorbeeld erdoorheen te praten of niet goed te blijven zitten wanneer dit gevraagd wordt.

Cognitieve betrokkenheid

Actieve deelname aan het leren

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig actieve deelname	De leerling is passief aanwezig in de les. Er is nauwelijks sprake van verbale of non-verbale participatie, zoals het beantwoorden van vragen, reageren op de leerkracht of meedoen aan klassikale activiteiten.	- De leerling doet niet mee aan klassikale activiteiten. - De leerling reageert niet op vragen van de leerkracht. - De leerling toont geen initiatief.
Enigszins actieve deelname	De leerling neemt in	- De leerling reageert als hij/zij direct wordt

	beperkte mate deel aan het leerproces. Er is sprake van enigszins meedoen met klasactiviteiten en reageren op de leerkracht, maar dit is na aansturing van de leerkracht zelf.	aangesproken. - De leerling kijkt naar de leerkracht of klasgenoten bij uitleg. - De leerling neemt deel aan klassikale activiteit na aansporing.
Zeer actieve deelname	De leerling is actief aanwezig in de les. Het kind neemt spontaan deel aan klasactiviteiten. De leerling geeft reacties op de leerstof.	- De leerling reageert spontaan op lesstof of klasgenoot. - De leerling toont initiatief (pakt materiaal, checkt opdracht).

Vraaggericht gedrag

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig vraaggericht gedrag	De leerling stelt geen inhoudelijke vragen aan de leerkracht.	- De leerling blijft stil. - De leerling stelt vragen over andere dingen dan de stof of de les: 'Wanneer gaan we buitenspelen?'
Enigszins vraaggericht gedrag	De leerling doet uit zichzelf een poging tot het stellen van een vraag (of het maken van een opmerking), zoals het opsteken van een vinger. Dit gedrag wordt vertoond zonder dat een vraag van de leerkracht hieraan voorafgaat, waarop de leerling gaat antwoorden.	- De leerling steekt uit zichzelf een hand/vinger op. - De leerling vraagt om de aandacht van de leerkracht om een vraag te stellen: 'Meester!', 'Juf, mag ik wat vragen?'.
Zeer vraaggericht gedrag	De leerling stelt inhoudelijke vragen aan de leerkracht.	- De leerling stelt uit zichzelf vragen over de stof of de les: 'Hoe schrijf ik 'interview'?' (Les over taal), 'Hoe worden bergen zo groot?' (les over natuur).

Emotionele betrokkenheid

Positieve emoties

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig positieve emoties	De leerling lijkt niet geïnteresseerd, niet enthousiast. De leerling laat weinig enthousiasme en trotsheid zien bij het goed maken van een taak of het goed beantwoorden van een vraag.	- De leerling glimlacht niet - De leerling kijkt niet blij - De leerling heeft geen oogcontact met de leerkracht en/of klasgenoten. - De leerling lijkt afwezig - De leerling zegt niks bij een goed antwoord of haalt de schouders op.
Enigszins positieve emoties	De leerling is enigszins enthousiast. De leerling laat een beetje enthousiasme en trotsheid zien bij het goed maken van een taak of het goed beantwoorden van een vraag.	- De leerling glimlacht af en toe. - De leerling heeft regelmatig oogcontact met de leerkracht en/of klasgenoten. - De leerling glimlacht kort bij het geven van een goed antwoord.
Zeer positieve emoties	De leerling is erg enthousiast. De leerling is optimistisch over zijn eigen kunnen. De leerling laat enthousiasme en trotsheid zien bij het goed maken van een taak of het goed beantwoorden van een vraag. De leerling kijkt blij.	- De leerling glimlacht regelmatig - De leerling heeft vaak oogcontact met de leerkracht en/of klasgenoten. - Bij het geven van een goed antwoord laat de leerling duidelijk enthousiasme zien (blijdschap, trots, vreugde)

Sociaal betrokken

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig sociaal betrokken	De leerling is weinig tot niet in interactie met de leerkracht en/of medeleerlingen. De leerling werkt zelfstandig. De leerling heeft ook geen oogcontact met de leerkracht en/of medeleerlingen.	- De leerling steekt niet zijn hand op om een vraag te beantwoorden of te stellen. - De leerling praat niet met medeleerlingen. - De leerling kijkt vragend maar vraagt geen hulp. - De leerling luistert niet naar wat anderen zeggen in de klas.

Enigszins sociaal betrokken	De leerling is af en toe in interactie door het stellen van een vraag of een vraag te beantwoorden of het delen van ideeën. De leerling praat af en toe met medeleerlingen. De leerling heeft regelmatig oogcontact met de leerkracht en/of medeleerlingen.	- De leerling steekt af en toe zijn hand op om een vraag te beantwoorden of te stellen. - De leerling praat af en toe met medeleerlingen. - De leerling kijkt vragend en probeert om hulp te vragen. - De leerling luistert regelmatig naar wat anderen zeggen in de klas.
Zeer sociaal betrokken	De leerling is veel in interactie door het stellen van een vraag en het beantwoorden van vragen of delen van ideeën. De leerling werkt samen met medeleerlingen.	- De leerling steekt vaak zijn hand op om een vraag te beantwoorden of te stellen. - De leerling praat vaak met medeleerlingen. - De leerling kijkt vragend en vraagt gelijk hulp. - De leerling luistert naar wat anderen zeggen in de klas.

Structuur

Organisatie en richtlijnen

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig duidelijke organisatie en richtlijnen	Er is onduidelijkheid over de organisatie en de richtlijnen van de les. Het is niet duidelijk wie, wat, waar, wanneer en hoe iets gedaan moet worden. Er wordt niet gespecificeerd wat het doel is van de taak.	- De leerkracht geeft een abstracte en niet specifieke opdracht: 'Begin maar in je werkboek te werken'. - Het lesdoel wordt niet expliciet benoemd: 'We gaan vandaag kijken naar lidwoorden'.
Enigszins duidelijke organisatie en richtlijnen	De organisatie en de richtlijnen van de les worden niet expliciet of incompleet benoemd. Het is deels duidelijk voor de leerlingen wie, wat, waar, wanneer en hoe iets gedaan moet worden.	- De leerkracht geeft de hoofdlijnen van de opdracht: 'Groep 7 mag zo beginnen met rekenen. Zorg dat je binnen de tijd klaar bent'.
Zeer duidelijke organisatie	Er is duidelijkheid over de	- De leerkracht benoemt

en richtlijnen	organisatie en richtlijnen van de les. Het is duidelijk wie, wat, waar, wanneer en hoe iets gedaan moet worden. Zo wordt er aangegeven hoeveel tijd er is om een taak te doen en wanneer deze gedaan moet worden. Er wordt bij de leerlingen gecheckt of het duidelijk is wat er gedaan moet worden. Het doel van de taak wordt benoemd.	expliciet wie, wat, waar, wanneer en hoe er gewerkt kan worden: 'Groep 7 begint nu zelfstandig aan opdracht 6 op bladzijde 12. Voor deze opdracht hebben jullie 15 minuten. Het is belangrijk dat jullie eerst goed lezen wat er boven de opdracht staat'. - Het doel van de taak wordt expliciet aan de leerlingen verteld: 'Aan het eind van de les kunnen jullie aanwijzen wat een lidwoord is'.
----------------	--	--

Duidelijkheid in communicatie

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig duidelijkheid in communicatie	Het taalgebruik of de non-verbale communicatie van de leerkracht is weinig specifiek. Het taalgebruik en de non-verbale communicatie spreken elkaar tegen. De communicatie is te moeilijk, bijvoorbeeld door het ontbreken van non-verbale ondersteuning.	- De communicatie is niet concreet of abstract: 'jullie mogen wat anders gaan doen', 'pak maar iets', 'begin maar ergens'. - De non-verbale communicatie spreekt de verbale communicatie tegen: 'je mag zelf weten hoe je het doet', waarna de leraar afkeurend kijkt naar de manier die de leerling kiest.
Enigszins duidelijkheid in communicatie	Het taalgebruik en de non-verbale communicatie van de leerkracht zijn grotendeels algemeen en geven enige richting. Er is weinig of onduidelijke non-verbale ondersteuning.	- De communicatie is algemeen: 'jullie mogen aan je tafel in stilte iets anders gaan doen', 'pak wat je nodig hebt', 'begin maar aan de opdracht'. - Er is weinig non-verbale ondersteuning of het is onduidelijk: 'Kijk goed wat ik voordoet', waarna de leerkracht een onduidelijk gebaar maakt.
Zeer duidelijkheid in communicatie	Het taalgebruik en de non-verbale communicatie zijn concreet. Het taalgebruik en	- De communicatie is specifiek: 'als jullie de laatste som, dat is deze

	de non-verbale communicatie tonen eenduidigheid en geven dezelfde boodschap. De communicatie is duidelijk en goed te volgen, bijvoorbeeld door non-verbale ondersteuning.	(wijst aan), hebben gemaakt, leggen jullie je schrift op mijn bureau en gaan jullie lezen in je leesboek'. - De non-verbale communicatie sluit aan bij de verbale communicatie: 'jullie mogen zachtjes overleggen met degene naast je' (de leerkracht houdt de wijsvinger voor de mond).
--	---	---

Scaffolding

Didactische ondersteuning

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Zwakke didactische ondersteuning	De leerkracht biedt weinig tot geen inhoudelijke ondersteuning. Er worden geen strategieën voorgedaan, voorkennis wordt niet geactiveerd en er is geen sprake van bijsturing of reflectie. De leerlingen moeten het zelfstandig doen. De leerkracht moedigt de leerlingen niet aan tot doorzettingsvermogen. Leerkracht biedt geen positieve bekrachtiging.	- De leerkracht beantwoordt geen vragen. - De leerkracht biedt geen deelstappen aan.
Enigszins didactische ondersteuning	De leerkracht geeft af en toe inhoudelijke ondersteuning. De hulp is echter niet consistent en wordt niet afgestemd op de klas. De leerkracht moedigt de leerlingen enigszins aan tot doorzettingsvermogen. Leerkracht biedt af en toe positieve bekrachtiging.	- De leerkracht beantwoordt soms een vraag, maar niet allemaal. - De leerkracht biedt een deelstap aan. - Leerlingen krijgen enigszins feedback.
Sterke didactische ondersteuning	De leerkracht begeleidt het leerproces actief en afgestemd op de leerlingen zelf. Denkstappen worden	- De leerkracht beantwoordt alle vragen. - De leerkracht biedt meerdere deelstappen aan.

	expliciet gemaakt en voorkennis wordt verbonden aan de taak. De leerkracht moedigt de leerlingen aan tot doorzettingsvermogen. De leerkracht biedt veel positieve bekrachtiging.	- Leerlingen krijgen feedback.
--	--	--------------------------------

Participatie gerichte ondersteuning

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Zwakke participatie gerichte ondersteuning	De leerkracht betreft de leerlingen niet tot weinig bij het leerproces. Er wordt vooral directe instructie gegeven en er is geen ruimte voor eigen inbreng, samenwerken of betrokkenheid.	- De leerkracht stelt geen vraag aan de klas en geeft de leerlingen niet de beurt.
Enigszins participatie gerichte ondersteuning	De leerkracht probeert soms de leerlingen te betrekken, bijvoorbeeld door uit te nodigen om iets te vertellen of door een reflectievraag te stellen. Participatie is echter niet consistent en oppervlakkig.	- De leerkracht stelt een vraag aan de klas of geeft de leerlingen de beurt.
Sterke participatie gerichte ondersteuning	De leerkracht stimuleert actieve deelname, eigenaarschap en sociale interacties. Leerlingen worden consistent gevraagd om actief mee te doen aan de les.	- De leerkracht stelt vaak vragen aan de klas, geeft leerlingen de beurt en vraagt door.

Ruimte bieden

Sturend gedrag

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Zeer sturend	Door middel van restricties, instructies en correcties stuurt de leerkracht op welke manier er gewerkt moet	- De leerkracht doet voor wat een leerling moet doen. - De leerkracht zegt hoe er

	worden.	gewerkt moet worden. - De leerkracht corrigeert een leerling.
Enigszins sturend	De leerkracht geeft de leerling deels de gelegenheid om op een eigen manier te werken, maar stuurt wel in de manier waarop er gewerkt moet worden door middel van keuzes, gesloten en convergente vragen.	De leerkracht doet het begin van een opdracht voor, maar laat leerlingen deze zelf afmaken. De leerkracht geeft een leerling een beperkt aantal keuzes. De leerkracht stelt vragen die maar één goed antwoord hebben.
Weinig sturend	De leerkracht geeft de leerling de gelegenheid om op een eigen manier te werken door middel van aanmoedigen (inclusief hummen en knikken), open en divergente vragen, denkpauses na een vraag en hints.	De leerkracht laat leerlingen zelf proberen om een opdracht te maken. De leerkracht moedigt leerlingen aan (mmm, knikken) De leerkracht stelt open vragen zoals 'hoe ga je dit oplossen'. De leerkracht laat een stilte vallen na een vraag om de leerling na te laten denken.

Zelfstandig werken

Beschrijving	Uitleg	Voorbeelden
Weinig zelfstandig werken	De leerkracht geeft klassikale instructie en verwacht niet dat de leerling zelfstandig of met (een) medeleerling(en) bezig is met een taak.	De leerkracht vraagt van de leerlingen om te luisteren naar een uitleg. De leerkracht geeft niet de mogelijkheid om zelfstandig of samen te werken.
Enigszins zelfstandig werken	De leerkracht geeft geen klassikale instructie, maar ondersteunt de leerling en verwacht hierbij niet dat de leerling zelfstandig of met (een) medeleerling(en) bezig is met een taak.	De leerkracht geeft leerlingen de mogelijkheid om zelfstandig of samen te werken, maar verplicht dit niet. De leerkracht geeft instructie aan onderdeel van de klas.

		De leerkracht ondersteunt een individuele leerling.
Zeer zelfstandig werken	De leerkracht verwacht dat de leerling zelfstandig of met (een) medeleerling(en) bezig is met een taak.	De leerkracht vraagt van de leerlingen om zelfstandig of samen bezig te gaan met een taak. De leerkracht geeft geen instructie.

Bijlage 2 – Scoringsformulier leerkracht-leerling interactie

Scoringsformulier observatie leerkracht-leerling interactie in een klassituatie

Tijdvak (seconden)	Taakgerichtheid	Confirmatief gedrag	Actieve deelname aan het leren	Vraaggericht gedrag	Positieve emoties	Sociaal betrokken	Organisatie en richtlijnen	Duidelijkheid in communicatie	Didactische ondersteuning	Participatie gerichte ondersteuning	Sturend gedrag*	Zelfstandig werken
0-30	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
30-60	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
60-90	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
90-120	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
120-150	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
150-180	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
180-210	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
210-240	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
240-270	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
270-300	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
300-330	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
330-360	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
360-390	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
390-420	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
420-450	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
450-480	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
480-510	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
510-540	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
540-570	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
570-600	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
600-630	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
630-660	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
Opmerkingen												

De items links van de dikke verticale lijn horen bij de leerling en de items rechts van de dikke verticale lijn horen bij de leerkracht.

Niveau:

1: Weinig

2: Enigszins

3: Zeer

* Het item 'sturend gedrag' is gescoord van zeer naar weinig (1: zeer, 2: enigszins, 3: weinig)

Beslisregel: Bij twijfel over de te kiezen score, als bijvoorbeeld niet alle elementen evenveel worden waargenomen, wordt het hoogste niveau gekozen.

C:\Users\Fleur\OneDrive\Documenten\Bachelorwerkstuk\Scoringsformulier_leerkracht-leerling interactie.pdf